



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

Publisher's version

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061634>

Author(s):	Soini, Tiina; Pyhältö, Kirsi
Title:	Johdanto akateemisen ohjauksen kentillä
Main work:	Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa
Editor(s):	Soini, Tiina; Pyhältö, Kirsi
Year:	2012
Pages:	11-22
ISBN:	978-951-44-8971-6
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061634

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

JOHDANTO AKATEEMISEN OHJAUKSEN KENTILLÄ

Tiina Soini & Kirsi Pyhälä

Näkymätön akateeminen ohjaus?

Ohjauksen käsitteellä ei ole yhtä vakiintunutta merkitystä. Se esiintyy osana monia yhdyssanoja, ja sitä käytetään eri konteksteissa yleisnimikkeenä tavoitteiltaan erilaisten ohjaavien sekä neuvovien toimintojen yhteydessä. Myös yliopistoissa ohjausta toteutetaan monenlaisissa konteksteissa, jotka liittyvät esimerkiksi rekrytointiin, opiskelijavalintoihin, opiskelun kokonaissuunnitteluun, oppimisen ohjaukseen tai työelämään suuntautumiseen. Akateeminen ohjaus on yliopistoissa annettavaa ohjausta, jonka tavoitteena on ohjattavan tieteellisen sivistyksen ja tieteellisen ajattelun kehittäminen. Samalla pyritään myös edistämään opiskelijassa tieteelliseen ajatteluun perustuvaa yleisemmän ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin kehittymistä (Nummenmaa & Soini, H. 2009).

Tässä kirjassa keskitymme akateemiseen ohjaukseen tohtorikoulutuksessa, jossa huomattava osa opiskelijoiden spontaanisti ilmaistemista ongelmista liittyy juuri ohjaukseen tai tieteelliseen yhteisöön osallistumiseen. Vaikka jatko-opintojen toimintaympäristön

muodostaa tiedeyhteisö, joka tohtoriopiskelijan kokemana voi olla tutkimusryhmä, laitos, yliopisto tai kansainvälinen tiedeyhteisö, usein ulkopuolisuuden kokemus kulminoituu henkilökohtaisen ohjaussuhteen ongelmina. Ohjaus ei kuitenkaan yksin pelasta tai kaada tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvun prosessia vaan se kietoutuu voimakkaasti väitösprosessin kokonaisuuteen ja sitä pitäisikin tarkastella osana systeemistä jatko-opintojen kokonaisuutta. (Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008.) Osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemus tiedeyhteisössä eivät myöskään automaattisesti tue opiskelun kokonaisprosessia, tärkeämpää näyttäisi olevan osallisuuden laatu; koetaanko osallisuus kuormittavan tai innostavana (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009; Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010).

Akateemisessa työssä ohjaus rakentuu osaksi työn kokonaisuutta – tutkimusta ja tutkimukseen perustuvaa opetusta. Siten se voi jäädä näkymättömäksi eikä sitä välttämättä hahmoteta omana työprosessinaan, mikä vaikeuttaa ohjaukseen liittyvän osaamisen merkityksen tunnistamista oman työn mielekkyyden ja opiskelijoiden opiskelun ja hyvinvoinnin näkökulmista. (Bills 2004; Delamont, Atkinson & Parry 1997; Johnson, Lee & Green 2000; Pearson & Brew 2002). Samanaikaisesti esimerkiksi yliopistopedagogiseen osaamiseen liittyvä keskustelu, yliopistoissa vallitseva tehostamisen, tuloksellisuuden ja laadunvarmistuksen paine ja osaamisen formalisoimisen tarve tuottavat osin ristikkäisiä odotuksia ohjauksen kehittämiseen (Hirsto & Löytönen 2011). Akateeminen asiantuntija ja jatko-opintojen ohjaaja saattaakin kokea painetta oman ohjauksensa kehittämiseksi, mutta myös hämmennystä sen suhteen mihin suuntaan ja millä tavoin kehittämistä pitäisi toteuttaa. Keskeisenä kysymyksenä saattaa olla, onko mahdollista yhdistää laadun ja tehokkuuden vaatimukset omassa työssä? Monet myös miettivät pitääkö omassa akateemisessa ohjaustyössä ylipäätään huomioida yliopiston ulkopuolelta, tai edes yliopiston sisältä tulevia vaatimuksia. Monille oman ohjauksen ja erityisesti ohjausosaamisen tarkastelu ja avaaminen muille voi olla

korkean kynnyksen takana. Tämä voi johtua esimerkiksi yliopiston yksin tekemistä korostavasta opetuskulttuurista, jossa jo opetuksen ja ohjaamisen prosessin sanallistaminen on monille vierasta.

Tieteellisen asiantuntijuuden ja akateemisen ohjauksen jännitteet

Akateemisen ohjauksen tavoitteena on tukea tieteellisen asiantuntijuuden oppimisen prosessia. Nykypäivän tieteellinen asiantuntijuus tuntuu olevan täynnä ristiriitaisia vaatimuksia, joiden kääntäminen hedelmällisiksi jännitteiksi saattaa olla tulevien tieteellisten asiantuntijoiden keskeistä osaamista. Tieteelliseen asiantuntijuuteen liitetään vahva autonomia ja itsenäisen työskentelyn ihanne ja toisaalta, yhä korostuneemmin myös kyky yhteistoimintaan monimutkaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Tieteellinen asiantuntijuus sisältää myös oletuksen oman alan tieteellisestä kehittämisestä, joka edellyttää hyvin syvällistä ymmärrystä alasta ja sen jatkuvaa seuraamista. Toisaalta tieteellisen asiantuntijan osaamisena korostuu yhä vahvemmin ”yhteiskuntarelevanssi” ja ”työelämähorisontti”, kyky kommunikoida ja soveltaa tietämystään akateemisen maailman ulkopuolelle – ja itse asiassa nivoa vahvasti yhteen tieteellinen tieto ja käytäntö parhaimmillaan globaalilla tasolla innovoiden.

Akateemisen ohjauksen tavoitteenasettelu riippuukin paljolti siitä, miten ymmärrämme tieteellisen asiantuntijuuden ja miten arvotamme, asetamme hierarkiseen järjestykseen, hyvin erilaiset valmiudet ja lisääntyvät osaamistavoitteet, jotka tohtorikoulutukseen liitetään (Pyhälto & Soini 2006). Onko esimerkiksi keskeistä oppia joukko yleisiä, siirrettäviä taitoja, jotka ovat sovellettavissa miltei mihin tahansa asiantuntijatehtävään? Vai tarvitsemmeko oman erikoisalansa suvereenia osaajia? Entä onko mahdollista tavoitella sekä laajaa, että syvällistä asiantuntijuutta? Tieteellistä asiantuntijatyötä

leimaa jännitteisyys, joka toisaalta myös edellyttää oman osaamisen ja asiantuntijaidentiteetin pohdiskelua, selkiyttämistä ja myös jatkuvaa muokkaamista. Tohtorikoulutuksen kehittämisen kannalta on keskeistä tutkia mitä nämä jännitteet tuottavat ohjausprosessiin ja miten yhä vahvistuva itserefleksion vaatimus muuttaa ohjauksen menetelmiä ja kohdetta.

Jännite autonomian ja yhteistoiminnan välillä on sekä tieteellisen asiantuntijuuden että akateemisen ohjauksen ytimessä. Se on läsnä oppimisen tavoitteissa, ohjauksen menetelmien valinnassa, opiskelijan toimintaa arvioitaessa ja se näyttäytyy usein myös ohjaajan ja ohjattavan suhteen koetinkivenä. Opiskelijan kannalta autonomia (Deci & Ryan 2002) on tärkeä ohjauksen ja mielekkään oppimisen ulottuvuus. Korkeakouluopiskelijoiden mukaan autonomiaa tukevat parhaiten tilanteet, jotka mahdollistavat opiskelun itsenäisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Oppimisen tuloksena autonomia ilmenee siten, että se avaa opiskelijalle uusia toimintamahdollisuuksia nostamalla esiin sekä uusia ongelmia että tehtäviä. Autonomia ei näin ollen tarkoita riippumattomuutta ja eristäytymistä, vaan kykyä olla riippuvainen toisesta menettämättä tunnetta itsemäärättyvyydestä (Soini H. 2008). Ohjaus ja opiskelijan autonomia muodostavat kuitenkin paradoksaalisen suhteen: tullakseen itsenäisimmäksi, taitavammaksi ja osaavimmaksi asiantuntijaksi opiskelijan on kyettävä sietämään ja hyväksymään riippuvuutta ja kyettävä ottamaan vastaan apua (Vilkinas 2008). Ohjaajalle tämä paradoksi asettuu kysymyksenä siitä, mikä on riittävä määrä ohjausta ja milloin ohjaaja alkaa ohjata ”liikaa”. Toisin sanoen alkaa suorittaa opiskelijalle kuuluvia tehtäviä hänen puolestaan (Gardner, 2008). Kun ohjaus toteutuu opiskelijalähtöisesti, opiskelijan omaa aktiivista prosessia seuraten, opiskelijat voimaantuvat ja kokevat, että he ovat itsenäisesti ratkaisseet omat kysymyksensä ja ongelmansa. Tällöin ohjaajan rooli saattaa jäädä opiskelijalle näkymättömäksi ja ohjaaja voi kokea jäävänsä vaille työnsä tunnustusta. Ohjaus on kuitenkin johtanut toivottuun tulokseen.

Viime aikoina on tohtoreiden osaamisesta käytävään keskusteluun tullut mukaan vahva työelämävalmiuksien juonne. Kyseessä ei ole vain akateemisen maailman ulkopuolelta tuleva vaade vaan asiaa lähestytty myös tutkimuksellisesti (esim. Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen toteuttama Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – hanke, Penttinen 2011). Tohtorien työelämävalmiuksista keskusteleminen pitää sisällään maailman muuttamisen ajatuksen; emme kouluta tohtoreita johonkin akateemiselle elämälle kaukaiseen työelämään emmekä valmiiseen lokeroon, siihen mitä työmarkkinoilla ja maailmassa tapahtuu nyt, vaan tavoitteenamme on kouluttaa tohtoreita huomiseen, muuttamaan työelämää ja maailmaa. Tieteellisen asiantuntijan työssä tohtorikoulutuksen prosesseissa hankittujen taitojen ja valmiuksien rinnalla olisi oleellista pohtia millaiseen ammatilliseen toimijuuteen tohtorikoulutus antaa mahdollisuuden. Siirtovaikutuksen ja koulutuksen laajempien tavoitteiden kannalta, oman prosessin ohjaamisen valmiudet ja kyky arvioida oman toiminnan seurauksia mahdollisimman laajasti voisivat olla akateemisen ohjauksen metatavoitteita. Tohtoriopiskelijan tulevaisuushorisontti on usein valitettavan lyhyt. Hänen voi olla haasteellista nähdä väitöstilaisuuden jälkeiseen elämään. Vaikka akateeminen ohjaus ei voi olla uraohjausta sanan varsinaisessa merkityksessä, tulevan tohtorin mahdollisia tulevaisuuden polkuja tieteellisenä asiantuntijana voisi olla hyvä hahmotella tohtoriopiskelun prosessin sujuvuuden ja merkityksen kannalta.

Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksen prosesseissa

Perinteisesti tohtoriopiskelijan ohjaus keskittyy tavoitteena olevan tuotteen – väitöskirjan – ohjaukseen, jolloin ohjauksen keskiössä ovat oman tieteenalan sisältöihin ja metodeihin liittyvä tieteellinen työ, ongelmanratkaisuprosessi sekä tieteellinen kirjoittaminen. Tieteellinen

tuote (väitöskirja ja tutkimusprosessi) kuvataan myös usein loogisena ja lineaarisena. Tämä ei vastaa kuitenkaan opiskelijan työn todellisuutta, jossa etenevät työprosessit limittyvät, toistuvat, muuntelevat ja liittyvät toisiinsa sekä henkilökohtaisiin tekijöihin odottamattomin tavoin. Tohtoriopiskelun ohjaus tällaisena kokonaisprosessina on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tohtoriopiskelussa ja tutkimustyössä tarvitaankin tukea paitsi tieteenalaan liittyville työmuodoille myös niille työprosesseille, jotka ovat luonteeltaan yleisiä ja tieteenalasta riippumattomia. Tällaisia työprosesseja ovat erilaiset *suunnittelu-, motivaatio-, tiedonhankinta- ja kirjoittamisprosessit, oman työn reflektointi ja arviointiprosessit sekä opiskelu- ja oppimisprosessit*. Nämä tieteenalasta riippumattomat yleiset työprosessit, jotka ovat voimakkaasti sidoksissa opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja sen hetkiseen elämäntilanteeseen, saattavat aiheuttaa enemmän ongelmia kuin itse tieteenalakohtaiset kysymykset (Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Ilman motivaatiota ei synny mitään; mielenkiinto omaan työhön ja sen ylläpitäminen on perusedellytys sille, että väitöskirjatyö jossa-kin vaiheessa valmistuu. Motivaation ylläpitäminen näyttää olevan myös se ohjauksen alue, joihin opiskelijat kiinnittävät erityisen paljon huomioita kuvatessaan onnistuneita ohjaustilanteita (Nummenmaa & Soini H. 2008). Minkä tahansa työn eteneminen edellyttää jonkinasteista mielessä olevaa ohjaavaa rakennetta tai hahmoa. Opiskelija tarvitsee itse tutkimustyöhön liittyvän suunnitelman lisäksi oman työn eteenpäinviemiseen liittyviä suunnitelmia, jotka liittyvät erityisesti ajankäyttöön ja työskentelyyn. Opiskelijan on hyvä selvittää itselleen, miten tarkkaa ja usein tapahtuva suunnittelu on omalla kohdalla tarpeen. Tiedonhankinta- ja kirjoittamisprosessit nivoutuvat vahvasti tieteelliseen tutkimusprosessiin. Arviointi ja palauteprosessit ovat yleensä ohjausprosessin keskiössä. Opiskelijat saavat työstään palautetta ohjaajalta ja opiskelutovereiltaan. Palaute on keskeinen oppimiseen vaikuttava tekijä. Kuitenkin palautteen antamiseen, sen vastaanottamiseen ja saadun palautteen käsittelyyn ei ole kiinnitetty

riittävästi huomiota. Opiskelijoiden yksilölliset opiskeluprosessit sekä tavat oppia ovat läsnä ohjauksessa sekä haasteena että erityisesti ryhmissä rikkautena, jota voidaan hyödyntää.

Tohtoriopiskelijan työskentelyssä erilaiset työprosessit liittyvät läheisesti yhteen ja ovat toisiinsa nivoutuneena. Eräs tohtoriopiskelija pohti väitöskirjatutkimuksen tekemiseen liittyviä haasteita tähän tapaan:

Tässä opiskelujen alkuvaiheessa olen useaan otteeseen pohtinut sitä, onko minusta väitöskirjan tekijäksi? Löytyykö minusta riittävästi luovuutta sen tekemiseen? Uskon vielä joutuvani usein päähkäilemään ja painimaan ajankäyttöön liittyvien kysymysten kanssa; tutkimuksen tekeminen vastaan työ ja perhe-elämä. Koen luultavasti vielä väsymistä ja kyllästymisen tunnetta tutkimuksen tekemiseen. Uskon kyseisten ongelmien kuuluvan tutkimusprosessiin ja luulen niiden olevan ohimeneviä – vaikeuksien kautta voittoon.

Työprosesseihin suuntautunut ohjaus lähtee siitä perusolettamuksesta, että ohjauksen kohteena ei ole ensisijaisesti ”väitöskirja tuotteena”, vaan väitöskirjan tuottamis- ja opiskeluprosessit sekä opiskelija itse kokonaista elämää elävänä, kokevana ja toimivana subjektina. Tohtoriopiskeluun liittyvät yleiset työprosessit saavat myös erilaisia merkityksiä eri vaiheissa opintojen kokonaisprosessia. Näin ollen ohjaus prosessina ja ohjattavat prosessit ovat suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi motivaatioon liittyvät kysymykset ovat hieman erilaisia opiskelun alussa, keskivaiheilla ja lopussa. Samoin esimerkiksi ohjausmuotojen tehokkuus ja merkitys voi olla hyvin erilainen, tohtoriopiskelija voi kokea vertaisryhmän hyvin keskeisenä ohjauksen tukena tohtoriopiskelun alussa, mutta alkaa liittyä enemmän muuhun tiedeyhteisöön opintojen keskellä ja lopussa.

Prosessit myös kietoutuvat toisiinsa ja ohjauksen kokonaisuuden kannalta on oleellista ymmärtää, että esimerkiksi opiskelijan hyvinvointi tai kokemus kuulumisesta tiedeyhteisöön eivät ole vain

tohtoriopiskelun sivutuotteita, vaan keskeisen tärkeitä tieteellisen työn laadun ja tehokkuuden näkökulmasta. On esimerkiksi todettu, että jatko-opiskelijan kokemana toimijuus omassa tiedeyhteisössään, on yhteydessä kuormittumisen kokemuksiin (Stubb, Pyhälto, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010). Kuormittuneet ja tiedeyhteisöstä etäänntyneet tohtoriopiskelijat eivät saa opintojaan ajallaan valmiiksi eivät todennäköisesti tuota myöskään kovin innovatiivisia väitöstutkimuksia. Ohjausprosessissa osallisuuteen ja toimijuuteen ohjaaminen olisi tärkeä tehtävä, se vaatii erilaista osaamista ohjauksen eri tasoilla ja eri vaiheissa ohjausprosessia.

Ohjauksen todellisuus, tasot ja toimijat

Akateemisen ohjauksen perusedellytykset ovat viime kädessä samat kuin minkä tahansa ohjausprosessin: tarvitaan aikaa, kiinnostusta, kunnioitusta ja sopimuksia. Se, miten ohjaus toteutuu voi vaihdella paljonkin. Akateemista ohjausta toteutetaan erilaisissa toimintaympäristöissä. Yleisimmin se liitetään tieteellisen tutkimustyön ohjaukseen yksilö- ja ryhmätilanteissa. Akateemisessa ohjauksessa on kuitenkin laajemmin kysymys tieteellisten toimintaympäristöjen luomisesta toiminnan eri tasoilla. (Nummenmaa & Soini, H. 2008.) Henkilökohtainen ohjauskeskustelu on tärkeä ohjauksen menetelmä. Koska opiskelijoiden tutkimusongelmat ovat erilaisia ja opiskelijoiden prosessit etenevät eri tahtia, henkilökohtainen ohjaus antaa mahdollisuuden yksilöllisen prosessin tukemiseen.

Seminaareja ja tutkimusyhteisöjä voisi kutsua tutkimuksen käytänneyhteisöiksi. Ne ovat tärkeitä väitöskirjaprosessia kannattelevia ryhmiä tai yhteisöjä. Silloin kun käytänneyhteisö on esimerkiksi jatkokoulutusseminaari, tai muu erillisten tutkimusteemojen parissa työskentelevien tutkijoiden yhteisö, ohjaajan haasteena on usein saada ryhmä hahmottamaan tieteellisen asiantuntijuuden kannalta

yhteiset tavoitteet ja sitoutumaan toimimaan ryhmän jäsenenä näiden tavoitteiden suunnassa. Yhteisen tutkimuslinjan tai teeman ympärillä työskentelevä tutkimusryhmä tarjoaa luontevan tutkimusyhteisön, jossa myös jatko-opintojen prosessi voi nivoutua ryhmän toimintaan ja kehittymiseen ja näin tukea väitöstutkimuksen tekijää. Eri uravaiheissa olevien tutkijoiden työtä ja yhteistoimintaa tukevan tutkimusryhmän ohjaaminen ja johtaminen edellyttää kuitenkin myös ryhmän riittävästä yhtenäisyydestä ja yhteisestä tavoitteesta huolehtimista. Tutkimusryhmä, sen enempää kuin mikään muukaan käytänneyhteisö, ei automaattisesti tue väitöstutkimuksen prosessia (Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010; Stubb 2012). Tieteellisen identiteetin kehittymisen kannalta on merkityksellistä kokea olevansa osa kansallista ja kansainvälistä tiedeyhteisöä. Ohjauksen näkökulmasta on keskeistä pohtia, miten jatko-opiskelijat integroidaan lähitiedeyhteisöön ja samalla saatellaan myös laajempien kansainvälisten tiedeyhteisöjen kentille.

Akateeminen ohjaus nivoutuu siis tiedeyhteisön eri tasojen, tutkimusryhmän, laitoksen, tieteenalan ja kansainvälisen tiedeyhteisön toimintaan ja kulttuuriin. Tiedeyhteisön omassa toimintakulttuurissa voi olla laadukkaan tieteellisen asiantuntijuuden oppimista tukevia, mutta myös sitä estäviä rutiineja. Myös asiantuntijuutta koskevat ajattelun- ja toimintatavat, esimerkiksi se, mitä tieteellinen asiantuntijuus ohjaajan työssä tai omalla tieteenalalla tarkoittaa ja miten sitä rakennetaan, muokkautuu vuorovaikutuksessa tiedeyhteisön kanssa.

Millaisen ohjauksen kentän ja maaston jatko-opiskelija sitten kohtaa omassa arjessaan? Erilaisia ohjauksen kenttiä ja opiskelijan kohtaamaa ohjauksen kokonaisuutta voi olla vaikea hahmottaa. Myös tohtoriopiskelijan ja ohjaajan kokemat ”ohjaustodellisuudet” voivat erota hyvin paljon toisistaan. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa suoritettu tohtoriopintojen arviointi osoitti, että tohtoriopiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa näkemykset saadun ohjauksen määrästä (kuinka usein) ja ohjauksen sosiaalisten ympäristöjen merkityksestä vaihtelivat jonkin verran. Ohjaajat arvioivat ohjaavansa useammin ja

he myös arvioivat ohjauksen tuki- ja seurantaryhmien merkityksen ohjattaviensa arvioita isommaksi. (Saari & Moilanen 2012.)

Empiirisiä tartuntapintoja akateemiseen ohjaukseen

Vaikuttaa siltä, että tutkittua tietoa hyvästä oppimisesta ja oppimisympäristöstä ei vielä juurikaan hyödynnetä tohtorikoulutuksen kehittämisessä. Ongelmia saattaa tuottaa tiedeyhteisön asiantuntijuus- ja oppimiskulttuurin välinen ristiriita: samalla kun yhteisön asiantuntijuuskulttuurissa painottuvat luovat ongelmanratkaisuprosessit ja innovaatiot, ymmärretään oppiminen usein varsin perinteisesti yksilöllisenä mallioppimisena ja osista kohti kokonaisuutta etenevänä prosessina. Käytännössä ristiriita näkyy siinä, ettei elementtejä, jotka ovat itsestään selvyiksi osana laadukasta tutkimusprosessia (kyseenalaistaminen, ihmettely tai reflektio), hahmoteta ja sovelleta tietoisesti ja tavoitteellisesti tieteellisen jatkokoulutuksen opintojen ja ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Koulutusprosesseja – sekä tutkijan asiantuntijuutta että sen oppimiseen johtavia prosesseja – koskeva hiljainen tieto on usein pitkälle rutinoitunutta.

Ohjaus on kietoutunut yliopiston tutkimuksen ja opetuksen käytäntöihin ja erilaisten tiedekulttuurien todellisuuteen, arvostuksiin ja uskomuksiin siten, että se empiirisen tarkastelun kohteena tuntuu pakenevan tarkastelijaansa. Tämän kirjan tarkoituksena on tarjota empiirisiä tarttumapintoja ja näkökulmia akateemisen ohjauksen todellisuuteen. Kirja on jaettu kolmeen teemaan, joita tarkastellaan ajankohtaisen tutkimuksen valossa. Ensimmäisessä osassa pohditaan tohtoriopiskelun peruskysymyksiä ja ydinprosesseja. Toisessa osassa tarkastellaan ohjausta akateemisen toimintakulttuurin tuotteena ja rakentajana ja kolmas osa esittelee joitakin ohjauksen käytäntöjä yhtäältä ohjausvuorovaikutuksena ja toisaalta ohjauksena tieteelliseen vuorovaikutukseen. Luvuissa kirjoittajat esittelevät ohjauksen

tutkimusta sekä pohtivat millaisia haasteita tutkimuksessa tuotettu ymmärrys ohjaukselle asettaa ja mitä havainnot merkitsevät ohjauksen järjestämisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Lähteet

- Bills, D. 2004. Supervisors' conceptions of research and the implications of supervisor development. *International Journal of Academic Development* 9, 85–97.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Baltimore: Open University Press.
- Gardner, S. 2008. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125–138.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 32(4), 255–266.
- International evaluation of research and doctoral education at the University of Helsinki. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_81_2012.pdf
- Johnson, L., Lee, A. & Green, K. 2000. The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and post-graduate pedagogy. *Studies in Higher Education* 25(2), 135–147.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, AR., Pyhältö, K. & Soini, T. (Toim.) 2008. *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, AR., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Tarjoomia Tampereen yliopiston tohtorikoulutukseen. Tieteellinen asiantuntijuus ja akateeminen ohjaus -tutkimusprojektin Tampereen osaprojektin koontia. http://www.uta.fi/otuke/materiaalit/Tarjoomia_valmis.pdf
- Nummenmaa, AR. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa AR., Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini. (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nummenmaa, AR. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* 40(5), 432–442.

- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research training and supervision development. *Studies in Higher Education* 27(2), 135–150.
- Penttinen Leena (Toim.) 2011. Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008-2011. Jyväskylän yliopisto. http://www.peda.net/img/portal/2472074/opinnoista_tyoelamaan_www.pdf?cs=1326708859
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2006. Supertohtoreita – miten niitä tehdään? Opetussuunnitelma tohtorinkoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 26(4), 304–315.
- Saari, S. & Moilanen, A. 2012. International evaluation of research and doctoral education at the University of Helsinki 2005-2010. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_81_2012.pdf
- Soini, H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa AR., Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini. (Toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 127–136.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa AR. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä – tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 30(2), 106–119.
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar. The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. Research Report 336. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Vilkinas, T. 2008. An exploratory study of the supervision of Ph.D./research student's theses. *Innovative Higher Education* 32, 297–311.